

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА СТАДИИ АДАПТАЦИИ

На сегодняшний день актуальная задача психологической науки и практики – подготовка специалистов, способных к быстрой и эффективной адаптации к условиям самостоятельной профессиональной деятельности. В современных условиях, когда уже не существует нормативно закреплённых сроков адаптации – три года, как было ранее, – основой конкурентоспособности начинающего специалиста является (наряду со знаниями и умениями) сформированность его психологической готовности к деятельности.

Психологическая готовность – это существенная предпосылка целенаправленной педагогической деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает начинающему педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Учет психологической готовности молодых специалистов к самостоятельной педагогической деятельности должен способствовать успешности профессионального старта и дальнейшего развития и повышения квалификации. В публикациях, посвященных проблемам психологической готовности к деятельности, последняя рассматривается как целенаправленное выражение личности, включающее ее отношения, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, настроенность на определенное профессиональное поведение [1, 5]. В психологической литературе существуют многочисленные трактовки понятия психологической готовности к деятельности, изучаются условия ее формирования у будущих специалистов [2, 6, 8]. Готовность к деятельности рассматривается как одно из решающих условий эффективной профессиональной

адаптации молодых специалистов. В то же время наблюдается явная нехватка исследований, посвященных особенностям психологической готовности к деятельности именно на стадии адаптации, так как большинство авторов ограничивают изучение готовности стадией профессиональной подготовки, которая, как известно, характеризуется включенностью студента в учебную, а не профессиональную деятельность.

В соответствии с вышеизложенным целью данного исследования является изучение особенностей психологической готовности к педагогической деятельности у молодых специалистов на стадии адаптации.

Теоретической основой работы является концепция профессионального становления личности, развиваемая на факультете психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

Разнообразные подходы к проблеме профессионализации нашли свое отражение в трудах представителей различных психологических направлений и школ: московской (Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина); Санкт-Петербургской (Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева); Ярославской (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков); Екатеринбургской (Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк, Г.В. Икрин, Ф.С. Исмагилова) [3].

Соответственно существуют и различные подходы к выделению стадий профессионального становления. Анализ этих периодизаций позволяет отметить, что, несмотря на разные детерминанты, стадии выделяются фактически одинаковые. В частности, во всех периодизациях выделяется *стадия адаптации* – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности.

Процесс профессиональной адаптации привлекает к себе внимание многих исследователей. Адаптацию в широком смысле трактуют как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности и среды; изменения, сопровождающие на уровне психической регуляции процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности; процесс, являющийся

целостной реакцией личности на сложные изменения жизни и деятельности [4].

В научной литературе отмечаются экологический, биологический, физиологический, операциональный, информационный, коммуникативный, личностный и социально-психологический аспекты профессиональной адаптации. Чтобы упорядочить это многообразие, обратимся к трудам Б.Г. Ананьева, в которых человек – субъект труда рассматривается как сплав свойств индивида и личности. В таком случае профессиональная адаптация представляет собой единство:

- адаптации индивида к условиям профессиональной среды (первый аспект – *психофизиологический*),
- адаптации специалиста к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации и т.д. (второй аспект – *собственно профессиональный*),
- адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (третий аспект – *социально-психологический*).

Достаточно подробно исследовались критерии и условия успешной адаптации, специфика этого процесса в зависимости от половозрастных, индивидуальных, профессиональных особенностей. Применительно к педагогической деятельности акцент, как правило, делается на социально-психологической адаптации.

В исследовании готовности к педагогической деятельности на этапе вхождения в профессию мы понимаем под адаптацией внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или неприятие личностью внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении.

При всей кажущейся разработанности проблемы профессиональной адаптации отсутствует, на наш взгляд, описание системной характеристики, детерминирующей этот процесс и учитывающей влияние как субъектных (возраст, пол, физиологические и психологические характеристики человека), так и средовых (условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды) факторов.

В качестве такой интегративной характеристики мы предлагаем рассматривать *готовность к деятельности*.

В психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической и военной есть немало материалов, прямо или косвенно характеризующих готовность человека к выполнению определенной деятельности.

Можно отметить, что готовность рассматривается в психологической литературе как:

- установка (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.);
- психическое состояние (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясишев, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, А.А. Ухтомский и др.);
- качество, свойство личности (К.Д. Дурай-Новикова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович и др.).

Различные трактовки психологической готовности обусловлены как спецификой структуры деятельности, изучавшейся в каждом конкретном случае, так и несовпадением теоретических подходов исследователей. В настоящее время отчетливо определились два основных подхода к проблеме готовности. Один из них может быть назван функциональным, другой – личностным [5]. Согласно первому, психологическая готовность рассматривается в связи с психическими функциями, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности. Согласно другому, психологическая готовность рассматривается в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности. Этот подход предполагает совершенствование психических процессов, состояний и свойств личности, необходимых для эффективной деятельности.

Авторы, разрабатывающие проблему готовности к деятельности, не противопоставляют готовность как психическое состояние и как качество личности, так как в том и другом случае готовность представляет психологическую предпосылку эффективности деятельности.

Готовность как *устойчивую характеристику личности* называют длительной, или устойчивой. Ее особенность состоит в том, что ее не нужно формировать непосредственно перед выполнением определенного задания, так как она действует постоянно и формируется заблаговременно.

В отличие от состояния временной готовности, длительная готовность представляет собой устойчивую систему качеств личности. Готовность как психическое состояние личности – это внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия (во время обучения и с началом работы после вуза) [6]. Оба охарактеризованных вида готовности к труду находятся в единстве, причем состояние готовности является своего рода продолжением устойчивой, длительной готовности. Оно закрепляется в ходе обучения.

Таким образом, многочисленные трактовки и определения понятия психологической готовности к деятельности могут быть объединены тем, что в них готовность рассматривается как особое психологическое состояние, являющееся целостным проявлением личности. Учет целостности личности считается одним из главных методологических требований при научной разработке проблем готовности. В исследованиях по психологии труда и инженерной психологии состояние психологической готовности к деятельности рассматривается как результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, как первичное фундаментальное условие успешного выполнения деятельности, а также подготовки к ней. При этом направленность, устойчиво доминирующие мотивы, отношения личности, их осознание выделяются как наиболее благоприятствующие формированию психологической готовности.

Наша работа ведется в рамках личностного подхода. Мы рассматриваем готовность к деятельности прежде всего как профессионально важное качество личности, формируемое не только в процессе профессиональной подготовки, но и на этапе вхождения специалиста в профессию и дальнейшей самореализации в ней. В соответствии с требованиями личностного подхода, исследование готовности к педагогической деятельности осуществляется с учетом индивидуально-типологических свойств молодых педагогов.

Принципиально важным моментом при рассмотрении готовности к деятельности является определение компонентного состава и структуры данного образования (табл. 1). В психолого-педагогической литературе

готовность к деятельности рассматривается как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, нравственная готовность к труду, идейно-политическая воспитанность, знания по общеобразовательным предметам, индивидуально-психологические качества, обеспечивающие включение в новую сферу деятельности и эффективность ее выполнения, коммунистическое отношение к труду (как наивысший уровень мотивации труда в социалистическом обществе), вооруженность трудовыми навыками и умениями, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности [7, 8, 9, 13].

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы по проблемам педагогической деятельности и учитывая подходы к определению компонентного состава психологической готовности к труду, названные выше, мы предлагаем собственную теоретическую модель готовности к педагогической деятельности.

Психологическая готовность к педагогической деятельности – это сложное структурное образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении к педагогической профессии, а также в сформированности профессионального самосознания.

Опираясь на работы Н.В. Кузьминой [10, 11], мы выделили ряд подструктур профессиональной готовности педагога на стадии адаптации:

- специальную предметную,
- методическую,
- социально-психологическую,
- дифференциально-психологическую,
- аутопсихологическую.

Необходимо отметить, что Н.В. Кузьмина рассматривает перечисленные выше подструктуры в связи с проблемой профессиональной компетентности педагога.

Таблица 1

Структура готовности и составляющие ее компоненты
по данным различных исследователей

Исследователи	Компоненты						
	Способности	Профессионально важные качества	эмоционально-волевой	операциональный	ориентационный	оценочный	мотивационный
М.И. Дьяченко. Л.А. Кандыбович (1976)	—	—	+	+	+	+	+
В.А. Крутецкий (1976)	+	—	—	+	—	—	+
Л.А. Кандыбович (1982)	—	+	—	+	—	—	+
Т.В. Кудрявцев. В.Ю. Шегурова (1983)	—	+	—	+	—	—	—
Ю.П. Поваренков (1989)	+	—	—	+	—	—	+
Л.Н. Кабардова (1989)	—	—	+	+	—	—	+
Е.П. Кораблина (1990)	—	+	—	+	—	—	+
Г.И. Вахромова (1992)	—	—	+	+	—	—	+

Примечание. «+» означает присутствие данного компонента в структуре готовности, предложенной автором. Авторское обозначение компонента приводится в скобках.

Однако на стадии профессиональной адаптации готовность педагога во многом определяется именно его компетентностью, т.е. осведомленностью в различных сферах педагогической деятельности. Более того, отдельные виды компетентности исследователи напрямую связывают с понятием готовности. Так, например, А.А. Деркач трактует аутопсихологическую компетентность как готовность человека к целенаправленной работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик. Исходя из этого, мы посчитали возможным соотнести виды педагогической компетентности с основными подструктурами готовности.

Специальная предметная подструктура готовности предполагает осведомленность и авторитетность педагога в области науки или нескольких наук, представителем которой он является. Она базируется на его научной компетентности.

Методическая подструктура готовности реализуется в знании и умении использовать различные методы обучения. К наиболее продуктивным относятся те методы, которые содействуют развитию творчества студентов, их способности к саморазвитию.

Социально-психологическая подструктура готовности в качестве обязательного компонента включает осведомленность педагога в области процессов общения.

Дифференциально-психологическая подструктура готовности предполагает осведомленность педагога об индивидуальных особенностях каждого студента и проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним.

Аутопсихологическая подструктура готовности включает осведомленность педагога о способах профессионального самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности.

Проанализировав компонентный состав готовности, предлагаемый разными авторами (см. табл. 1), мы пришли к выводу, что в каждой из подструктур готовности к педагогической деятельности можно выделить три основных компонента:

- *операциональный* (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями);
- *эмоционально-волевой* (эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление).
- *мотивационный* (интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне).

Таким образом, готовность к педагогической деятельности можно представить в виде многоуровневой схемы, где секторы – подструктуры педагогической деятельности, уровни – компоненты профессиональной готовности (рис. 1).

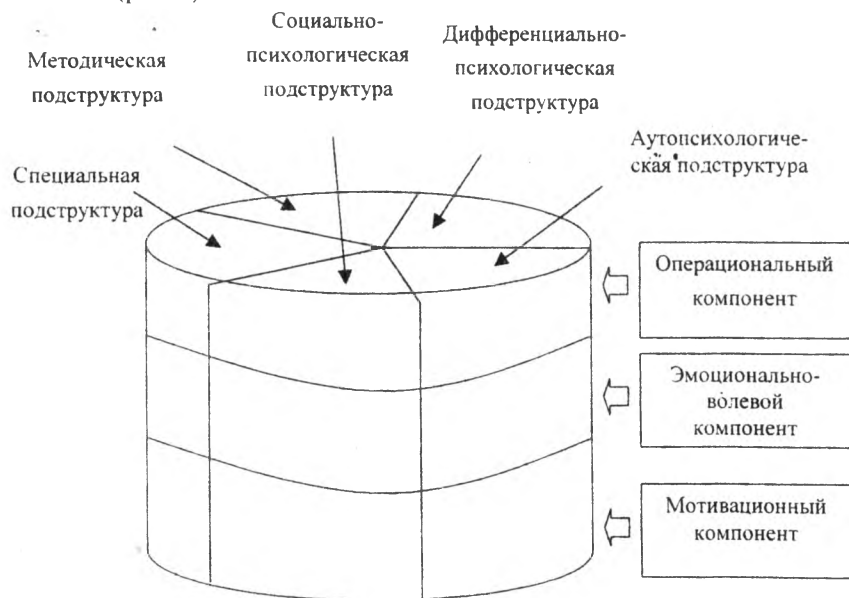


Рис.1. Структура готовности к педагогической деятельности

Данные различных исследований позволяют предположить, что различные компоненты и подструктуры психологической готовности к профессиональной деятельности выражены неравномерно в зависимости от стадий профессионального становления. Так, на стадии профессиональной адаптации операциональный компонент готовности менее развит, чем

мотивационный. Специальная компетентность начинающих педагогов оказывается выше, чем методическая и дифференциально-психологическая. Гармоничное сочетание элементов и подструктур готовности обеспечивает продуктивное выполнение профессионально-педагогической деятельности и реализует смыслообразующую, побудительную, избирательную и регуляторную функции в развитии личности педагога.

Готовность к деятельности – сложное, неоднозначно детерминированное образование, во многом определяющее успешность профессиональной адаптации. Не выделяя в структуре готовности характерологический компонент, мы, тем не менее, полагаем, что индивидуальные особенности начинающего педагога являются одним из факторов, влияющих на уровень его готовности к социальной и профессиональной адаптации.

Общая гипотеза экспериментального исследования состоит в том, что готовность к педагогической деятельности – это сложное структурное образование, уровень выраженности компонентов и подструктур которого определяется индивидуальными свойствами преподавателей.

Объектом исследования являются особенности стадии адаптации профессионального становления педагога. Предмет исследования – особенности психологической готовности к педагогической деятельности, их взаимосвязь с индивидуальными свойствами педагогов.

В исследовании приняли участие молодые преподаватели Уральского государственного профессионально-педагогического университета (УГППУ) с педагогическим стажем от нескольких месяцев до трех лет. Выборка составила 25 человек, из них 5 мужчин (20%) и 20 женщин (80%). Средний возраст участников эксперимента – 24 года. Аспирантами УГППУ являются 14 человек (56%). Большая часть принявших участие в исследовании – преподаватели дисциплин гуманитарного цикла (80%).

С целью исследования особенностей структуры психологической готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации нами был разработан опросник «Готовность к педагогической деятельности». Принцип его построения основывается на разработанном Л.Н. Кабардовой (факультет психологии МГУ) опроснике «Профессиональная готовность»,

предназначенном для оценки профессиональной направленности учащихся на стадии оптации [1, с. 41 – 48].

В основу данного опросника положен принцип самооценки одновременно:

- своих возможностей в реализации определенных умений (учебных, творческих, трудовых, социальных и т. д.);
- своего реального, пережитого в личном опыте и сформированного эмоционального отношения, возникающего всякий раз при выполнении описанных в опроснике видов деятельности или занятий;
- своего предпочтения или нежелания иметь оцениваемые виды деятельности (занятия) в своей профессиональной деятельности.

Опросник «Готовность к педагогической деятельности» также основывается на этом принципе и позволяет таким образом диагностировать выраженность трех компонентов готовности: операционального, эмоционально-волевого и мотивационного.

Опросник состоит из 50 утверждений, каждое из которых представляет собой элемент педагогической деятельности (по 10 утверждений на каждую подструктуру готовности). При разработке утверждений опросника были использованы описания структуры деятельности педагога, имеющиеся в психолого-педагогической литературе, а также разработанные Н.С. Глуханюк методики исследования личности и деятельности инженера-педагога («Лист самооценки профессионально важных умений инженерно-педагогического работника», «Лист самооценки профессионально важных умений и качеств личности») [3, с. 152 – 169].

По каждому из 50 утверждений опросника испытуемый должен дать три ответа: первый ответ (*а*) характеризует умение, второй ответ (*б*) – эмоциональное отношение, третий (*в*) – намерение. Таким образом, в бланк ответов заносится 150 оценок.

Всего опросник позволяет диагностировать 24 показателя: 3 компонента готовности, 5 подструктур, 15 элементов (т.е. компонентов подструктур), а также общий показатель готовности.

В нашем исследовании рассматриваются психодинамические и личностные свойства молодых преподавателей, так как анализ литературы по-

зволил предположить, что именно они оказывают наибольшее влияние на уровень готовности к педагогической деятельности. Для их диагностики использовались классические психометрические методики с достаточно высокими коэффициентами надежности и валидности: опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова [14] и комбинированный личностный опросник (КЛО) Г.Е. Леевика [12].

Исследование индивидуальных свойств молодых преподавателей позволило отметить следующие особенности. Обращают на себя внимание сравнительно невысокие значения факторов коммуникативной сферы личности, что является не совсем обычным для преподавателей. Так, например, по фактору А (замкнутость - открытость в общении) показатель на уровне ниже среднего, тогда как для педагогов гораздо более типичными являются показатели высокой открытости в общении. Сравнительно более высокие показатели по факторам волевой сферы указывают на добросовестность, дисциплинированность, способность управлять своими эмоциональными реакциями. Как показывают исследования, в целом это достаточно характерно для педагогов. В то же время была выявлена склонность к подчинению при поведении в группе (низкие оценки по фактору Е). Вероятно, такое поведение в сочетании с несколько повышенным уровнем тревожности является специфичным для начинающих преподавателей и может быть связано с неуверенностью в стабильности своего положения, а также с временем проведения диагностического этапа исследования (в преддверии сдачи аспирантами кандидатских экзаменов).

Корреляционный анализ позволил выделить ряд статистически достоверных связей в структуре личности молодых педагогов.

Так, например, удовлетворительное отношение к работе (фактор ОР) обуславливается такими чертами личности адаптантов, как высокий самоконтроль (фактор Q3), нефрустрированность (фактор Q4), доверчивость, покладистость в отношениях с людьми (фактор L), а также удовлетворенность отношениями с коллегами и с непосредственным руководителем (факторы ОК и ОР). Наибольшую связь с другими личностными свойствами имеют фактор L (он связан с показателями коммуникативной, эмоциональной, волевой сфер педагогов, с системой отношений);

фактор С – неуравновешенность - контроль эмоциональных реакций (связь с показателями коммуникативной, эмоциональной, мотивационной сфер). Высокая включенность в структуру личностных свойств характерна также для факторов F (бедность - богатство эмоциональных реакций) и O (уверенность - неуверенность в себе).

Что касается психодинамических свойств, измеренных с помощью ОФДСИ, то можно отметить, что в среднем по выборке молодых педагогов все психодинамические свойства выражены в средней мере. Наиболее высокие значения получены по шкалам СК (коммуникативная скорость), ЭРК (коммуникативная эргичность), ЭИ (интеллектуальная эмоциональность), ЭРИ (интеллектуальная эргичность) и ЭК (коммуникативная эмоциональность). Мы полагаем, что можно считать такое соотношение психодинамических свойств спецификой контингента испытуемых.

Корреляционный анализ выявил очень тесную связь между различными психодинамическими свойствами. Наибольшее число корреляционных связей обнаружено по следующим шкалам: коммуникативная эргичность – 10, интеллектуальная пластичность – 8, психомоторная скорость – 8, интеллектуальная эргичность – 7. Необходимо отметить, что устойчивый комплекс перечисленных психодинамических свойств можно считать одним из факторов успешной профессиональной адаптации к педагогической деятельности.

В целом полученные данные согласуются с исследованиями интегральной индивидуальности, проводимыми психологами Пермского государственного педагогического университета, и позволяют выявить определенную специфику индивидуальных свойств молодых педагогов на стадии адаптации. Однако, как нам кажется, для формулировки более полной и комплексной характеристики необходимо использование методов факторного анализа, что не предусматривалось на данном этапе исследования.

Анализ особенностей готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации начнем с соотношения ее основных подструктур (рис. 2). Выраженность элементов различных подструктур отличается несущественно, однако можно отметить некоторое преобладание в структуре готовности к педагогической деятельности специальной, социально-

психологической и аутопсихологической подструктур. Что касается компонентного состава готовности (рис. 3), то здесь выраженность компонентов существенно различается: можно с уверенностью говорить о доминировании в структуре готовности молодых преподавателей мотивационного (37,15 %) и эмоционально-волевого (35,2 %) компонентов, что подтверждает выделение рядом авторов мотивационного компонента готовности как системообразующего. Можно предположить, что такое соотношение компонентов и подструктур готовности является существенной характеристикой готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации.

Корреляционный анализ позволил выявить 45 статистически достоверных связей между 15 элементами готовности, включая 27 связей на уровне значимости 0,01 и 18 – на уровне значимости 0,05 (рис. 4). Это говорит о тесной взаимосвязи различных элементов готовности, которая является, таким образом, целостным структурным образованием, требующим комплексного исследования. Это указывает также на достаточную согласованность шкал опросника «Готовность к педагогической деятельности», хотя и не позволяет сделать общий вывод о его надежности и валидности.

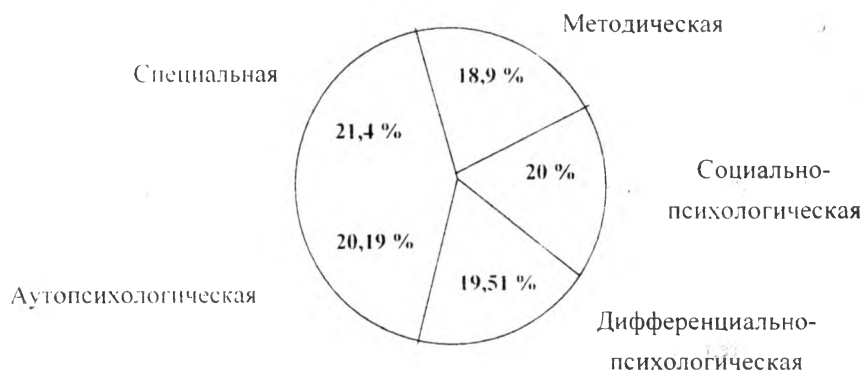


Рис. 2. Соотношение подструктур готовности к педагогической деятельности

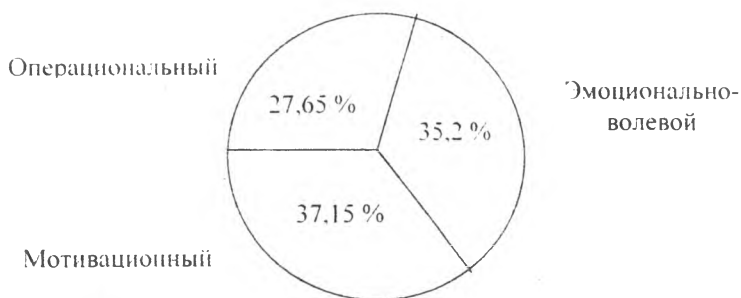


Рис. 3. Соотношение компонентов готовности к педагогической деятельности

Наиболее включенными в структуру готовности оказались показатели: 5 и 6 (эмоционально-волевой и мотивационный компоненты методической подструктуры) – соответственно 9 и 8 значимых корреляционных связей; 8 и 9 (эмоционально-волевой и мотивационный компоненты дифференциально-психологической подструктуры) – по 9 связей; 15 (мотивационный компонент аутопсихологической подструктуры) – 8 связей. Необходимо также отметить наличие корреляционных связей (на уровне значимости 0,01) между эмоционально-волевым и мотивационным компонентами всех подструктур готовности (т.е. между показателями 2 и 3, 5 и 6, 8 и 9, 11 и 12, 14 и 15). Отмеченные тенденции, а также анализ корреляционных связей между компонентами готовности (рис. 5) позволяют заключить, что мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности к педагогической деятельности тесно связаны между собой, в то время как операциональный компонент является более независимым. Этот факт можно объяснить различными причинами:

- описанный характер связи между компонентами готовности к педагогической деятельности является специфичным для стадии адаптации;
- молодые преподаватели не дифференцируют эмоционально-положительное отношение к предлагаемому элементу педагогической деятельности с намерением его реализовывать в своей работе;
- конструкция опросника не позволяет дифференцировать эмоционально-волевой и мотивационный компоненты готовности к педагогической деятельности.

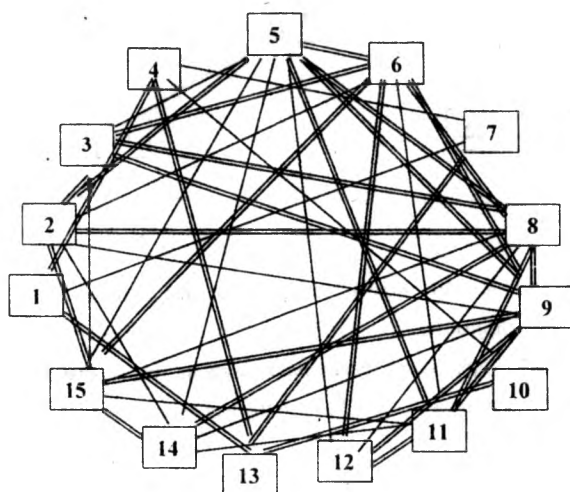


Рис. 4. Взаимосвязи элементов готовности к педагогической деятельности:

——— — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0.01;

— — — — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0.05;

- 1 — операциональный компонент специальной подструктуры;
- 2 — эмоционально-волевой компонент специальной подструктуры;
- 3 — мотивационный компонент специальной подструктуры;
- 4 — операциональный компонент методической подструктуры;
- 5 — эмоционально-волевой компонент методической подструктуры;
- 6 — мотивационный компонент методической подструктуры;
- 7 — операциональный компонент социально-психологической подструктуры;
- 8 — эмоционально-волевой компонент социально-психологической подструктуры;
- 9 — мотивационный компонент социально-психологической подструктуры;
- 10 — операциональный компонент дифференциально-психологической подструктуры;
- 11 — эмоционально-волевой компонент дифференциально-психологической подструктуры;
- 12 — мотивационный компонент дифференциально-психологической подструктуры;
- 13 — операциональный компонент аутопсихологической подструктуры;
- 14 — эмоционально-волевой компонент аутопсихологической подструктуры;
- 15 — мотивационный компонент аутопсихологической подструктуры;

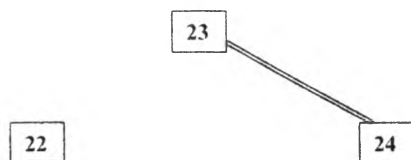


Рис. 5. Взаимосвязи компонентов готовности к педагогической деятельности:

==== – прямая корреляционная связь на уровне значимости 0.01;

22 – операциональный; 23 – эмоционально-волевой; 24 – мотивационный компоненты

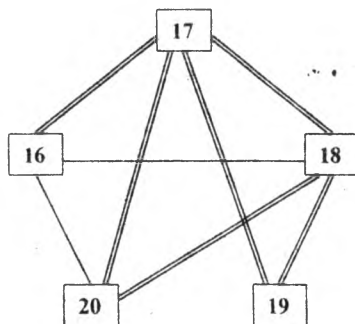


Рис. 6. Взаимосвязи подструктур готовности к педагогической деятельности:

==== – прямая корреляционная связь на уровне значимости 0.01;

— — — — — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0.05;

16 – специальная; 17 – методическая; 18 – социально-психологическая; 19 – дифференциально-психологическая; 20 – аутопсихологическая подструктуры

Возможная причина – перенос принципа построения опросника, ориентированного на оптантов, в опросник, предназначенный для адаптантов.

Проверка достоверности возможных причин – это задача наших последующих исследований.

Корреляционные связи между подструктурами готовности к педагогической деятельности показаны на рис. 6. Со всеми подструктурами готовности связаны методическая и социально-психологическая подструктуры, наименьшая включенность в общую структуру обнаружена у дифференциально-диагностической подструктуры. Этот факт также нуждается в дополнительной проверке, так как результаты по ряду подструктур (в частности, показатели 19 и 20) не соответствуют закону нормального распределения.

Таким образом, можно заключить, что готовность к педагогической деятельности – сложное образование, структурный и компонентный состав которого имеет ярко выраженные особенности на стадии профессиональной адаптации.

Корреляционный анализ выявил 132 статистически достоверные корреляционные связи готовности к педагогической деятельности с индивидуальными свойствами молодых преподавателей, в том числе 53 связи с личностным уровнем и 79 – с психодинамическим.

Выявлены связи между 22 показателями готовности и 15 показателями личностных свойств (табл. 2). В наибольшей степени обусловлены личностными свойствами следующие показатели готовности: 6 (мотивационный компонент методической подструктуры), 16 (специальная подструктура), 17 (методическая подструктура), 2 (эмоционально-волевой компонент специальной подструктуры); в наименьшей – 10 (операциональный компонент дифференциально-психологической подструктуры), 13 (операциональный компонент аутопсихологической подструктуры), 22 (операциональный компонент в целом).

Из личностных свойств влияние на особенности формирования структуры готовности к педагогической деятельности оказывают факторы: А (замкнутость - открытость в общении); ОР (удовлетворительное - неудовлетворительное отношение к работе); F (бедность - богатство эмоциональных реакций); L (доверчивость - подозрительность).

Таблица 2

Статистически значимые корреляции показателей готовности к педагогической деятельности с показателями личностных свойств молодых преподавателей¹

Показатели готовности	Показатели свойств личности ²									
	A .	L	F	C	Q3	E	Q1	УП	УЦ	ОР
1	—	—	—	—	591*	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	569*	—	—	509*	—	611*
3	—	-532*	—	538*	—	—	—	—	530*	—
4	—	—	—	—	413	—	—	—	—	—
5	419	-486	—	—	—	—	—	—	—	509*
6	601*	—	483	451	—	—	470	—	479	428
7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	—	—	414	—	—	513*	—	—	—	—
9	426	—	453	—	—	478	—	—	—	—
11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12	460	—	—	—	—	490	—	—	—	—
14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	433
15	—	—	—	—	—	—	—	434	—	—
16	—	-484	—	473	—	—	—	—	439	551*
17 ³	597*	-450	541*	—	—	—	472	—	—	515*
18	—	—	—	—	—	560*	—	—	—	—
19	462	—	—	—	—	—	—	—	—	—
20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21	471	—	429	—	—	—	—	—	—	458
23	—	—	—	—	—	—	—	—	—	498
24	465	—	469	—	—	—	—	—	—	—

Примечания:

¹Значимость показателей отмечена: * — на уровне 0,01, без звездочки — на уровне 0,05.

²Нули и запятые опущены.

³ Показатель 17 — общий индекс готовности.

В качестве примера зависимости между структурой готовности к педагогической деятельности и личностными свойствами молодых педагогов рассмотрим влияние личностных свойств на методическую подструктуру готовности (показатель 17). Высокий уровень развития методической подструктуры к педагогической деятельности обусловлен высокой общительностью педагога, его стремлением к сотрудничеству с коллегами и студентами (фактор А, $r = 0,597$); доверчивостью и терпимостью по отношению к другим людям в общении (фактор L, $r = -0,450$); богатством эмоциональных реакций (фактор F, $r = 0,541$); высоким стремлением к новому, к применению новых методов и приемов деятельности (фактор Q1, $r = 0,472$); положительным отношением к своей работе в целом (фактор OP, $r = 0,515$). Таким образом, уровень выраженности методической подструктуры готовности определяется коммуникативными, эмоциональными, интеллектуальными свойствами личности молодых преподавателей.

Корреляционный анализ позволил также выявить значимые связи между 17 показателями готовности к педагогической деятельности и 19 показателями психодинамических свойств педагогов (табл. 3). В наибольшей степени психодинамическими свойствами обусловлены следующие показатели готовности к педагогической деятельности: 3, 6, 9, 16, 17, 24, т.е. мотивационный компонент готовности, ее специальная и методическая подструктуры. Наименее обусловлены психодинамическими свойствами операциональный компонент готовности, ее дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры.

Из психодинамических свойств влияние на готовность к педагогической деятельности оказывают: Э (экстраверсия); ИОА (индекс общей активности); ЭРК (коммуникативная эргичность); ИОАД (индекс общей адаптивности); ИИА (индекс интеллектуальной активности); ИКА (индекс коммуникативной активности).

Пояснить вышесказанное целесообразно на примере уже рассматривавшегося показателя 17 (методическая подструктура готовности). В соответствии с полученными данными развитость методической подструктуры готовности связана с такими психодинамическими свойствами молодых педагогов, как экстравертированность (фактор Э, $r = 0,568$); высокая эр-

гичность во всех трех сферах – психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной (ЭРМ, $r = 0,448$; ЭРИ, $r = 0,418$; ЭРК, $r = 0,646$); высокая интеллектуальная пластичность (ПИ, $r = 0,520$); достаточно высокая психомоторная скорость (СК, $r = 0,473$); невысокая коммуникативная эмоциональность (ЭК, $r = -0,471$); высокая активность во всех трех сферах и в целом (ИПА, $r = 0,510$; ИИА, $r = 0,454$; ИКА, $r = 0,501$; ИОА, $r = 0,596$); высокая общая адаптивность (ИОАД, $r = 0,574$).

Таблица 3

Статистически значимые корреляции показателей готовности к педагогической деятельности с показателями психодинамических свойств молодых преподавателей

Показатель готовности	Показатель психодинамических свойств										
	Э	ЭРИ	ЭРК	ПИ	СК	ЭК	ИПА	ИИА	ИКА	ИОА	ИОАД
1	—	—	—	—	—	—	523*	—	—	—	—
2	—	506*	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	455	397	413	496	—	—	435	—	428	436
5	536*	—	507*	—	—	—	—	—	—	422	396
6	510*	—	719*	529*	487	-427	398	469	640*	612*	613*
8	507*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	544*	—	575*	—	—	—	—	445	590*	524*	475
10	—	—	—	—	—	-439	—	—	—	—	—
12	424	—	479	—	—	—	—	—	456	—	—
14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	423	—
16	435	478	—	—	—	—	417	409	—	400	—
17	568*	418	646*	520*	—	-471	510*	454	501	596*	574*
18	490	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21	—	—	495	—	—	—	411	—	402	484	449
23	455	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
24	547*	—	636*	—	466	—	—	448	620*	555*	537*

Если говорить в целом о влиянии индивидуальных свойств молодых преподавателей на их готовность к педагогической деятельности, то можно констатировать, что наибольшее влияние индивидуальные свойства оказывают на формирование таких показателей готовности, как мотивационный компонент и соответствующие его элементы, специальная и методическая подструктуры, а также общий показатель готовности к педагогической деятельности. Как показывают результаты исследования, операциональный и эмоционально-волевой компоненты готовности, а также ее дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры не являются обусловленными индивидуальными свойствами преподавателей.

Полученные результаты во многом согласуются с данными других исследователей, которые отмечают влияние экстра- и интраверсии, общей активности, эмоциональности на успешность протекания адаптационных процессов в профессиональной деятельности. Что же касается выявленных нами качеств личности, влияющих на структуру готовности (например, открытость в общении, склонность к сотрудничеству), то они более характерны именно для готовности к педагогической деятельности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Индивидуальные особенности, характерные прежде всего для представителей педагогической профессии, у молодых преподавателей проявляются главным образом на психодинамическом уровне, который характеризуется более высокими показателями коммуникативной и интеллектуальной эргичности, эмоциональности, интеллектуальной скорости. На личностном уровне выявлены такие несвойственные преподавателям качества, как не очень высокая общительность, склонность к подчинению, что в сочетании с несколько повышенной тревожностью может считаться отличительной особенностью стадии профессиональной адаптации.

2. Готовность к педагогической деятельности на стадии адаптации характеризуется значительно большей выраженностью ее мотивационного и эмоционально-волевого компонентов по сравнению с операциональным; уровень развития подструктур готовности различается несущественно, однако можно говорить о некотором преобладании специальной, социально-

психологической и аутопсихологической подструктур по сравнению с методической и дифференциально-психологической. Выявлено достаточно большое число корреляционных связей между различными элементами, подструктурами и компонентами готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации.

3. Выявлено большое количество связей между структурой готовности к педагогической деятельности и индивидуальными свойствами молодых специалистов. В наибольшей степени со свойствами индивидуальности связаны мотивационный компонент, специальная и методическая подструктуры готовности, общий показатель готовности, в наименьшей – операциональный и эмоционально-волевой компоненты, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктура.

Данный уровень разработки проблемы готовности к педагогической деятельности определяет следующие направления дальнейших исследований:

- доработку и психометрическую проверку опросника «Готовность к педагогической деятельности»; разработку процедуры экспертной оценки готовности к педагогической деятельности;
- изучение динамики особенностей готовности к педагогической деятельности на разных этапах профессионального становления: на стадии профессионального образования (выпускники вуза – будущие педагоги), на начальном этапе профессиональной адаптации (преподаватели со стажем до 3 лет), на завершающем этапе профессиональной адаптации (преподаватели со стажем 3 – 5 лет);
- исследование связи готовности к педагогической деятельности со всеми уровнями интегральной индивидуальности (нейродинамическим, психодинамическим, личностным и социально-психологическим);
- создание программ формирования и укрепления готовности к педагогической деятельности, ориентированных на будущих и начинающих преподавателей.

Литература

1. Бондарев В.П. Выбор профессии. М., 1989.
2. Вахромова Г.И. Воспитание готовности будущих горных инженеров к природоохранной деятельности (на примере дисциплины «Иностранный язык»): Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1992.
3. Глуханюк Н.С. Психологические особенности развития деятельности и личности инженера-педагога: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 1991.
4. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации// Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1991.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. Минск, 1981.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. Минск, 1985.
8. Кораблина Е.П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1990.
9. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психологии. 1983. № 2.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
12. Леевик Г.Е. Руководство по применению комбинированного личностного опросника при оценке рабочих, специалистов, руководителей в сферах производства, образования, медицины и спорта. Л., 1990.
13. Поваренков Ю.П. Психологический анализ процесса профессионализации. Понятие «цель профессионализации» // Способности и деятельность: Межвуз. сб. науч. тр. Ярославль, 1989.
14. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): Метод. пособие. М., 1997.